

# Os nomes das letras e a fonetização da escrita

MARGARIDA ALVES MARTINS (\*)  
ANA CRISTINA SILVA (\*\*)

## 1. INTRODUÇÃO

A aprendizagem da leitura e da escrita é talvez o maior desafio que as crianças têm que enfrentar nas fases iniciais da escolaridade. Ganhar esse desafio é, num mundo dominado pela informação escrita, o primeiro passo para que cada uma das crianças que hoje frequenta a escola seja no futuro um cidadão efectivamente livre e autónomo nas decisões que toma. A alfabetização não apenas condiciona todo o posterior percurso académico, como igualmente vai moldar o acesso a novos conteúdos e processos intelectuais, determinando, em parte, os limites daquilo que é a liberdade individual de cada um.

A compreensão do processo da aprendizagem da leitura e da escrita (e todos os trabalhos que centrados sobre esta questão procuram pistas para a prevenção precoce do insucesso escolar ao nível destas aprendizagens) não pode, nesta linha de raciocínio, ser reduzida apenas à dimensão de um objecto de estudo científico, mas deve ser

igualmente encarada no âmbito da investigação académica como uma responsabilidade social.

Diferentes tipos de pesquisa têm procurado, nas últimas duas décadas, investigar os factores cognitivos e as condições pedagógicas consideradas importantes para otimizar a aprendizagem da leitura e da escrita.

Referiremos por um lado, os trabalhos que visam precisar o papel da consciência fonológica para o sucesso dessa aprendizagem (Alegria & Morais, 1989; Alegria et al., 1987; Goswamy & Bryant, 1990; Liberman & Shankweiler, 1985; Lundberg et al., 1988; Mann, 1989, 1993; Morais, 1991, 1994; Morais & Kolinsky, 1994; Silva, 1993, 1997; Treiman, 1991, 1992; Perfetti, 1985, 1989; Wagner, 1988) e, por outro, as investigações que têm como objectivo caracterizar a evolução das conceptualizações infantis sobre a linguagem escrita e a influência desse percurso para o desenvolvimento de competências de leitura e escrita (Alves Martins, 1993, 1994, 1996; Alves Martins & Quintas Mendes, 1987; Besse, 1995; Chauveau & Rogovas Chauveau, 1994; Chauveau et al., 1997; Ferreiro, 1988, 1991; Ferreiro & Teberosky, 1986; Fijalkow, 1993; Mata, 1990; Pontecorvo & Zuccheromaglio, 1988).

Estas duas linhas de investigação, de entre as mais profícuas para o esclarecimento dos obstáculos conceptuais que as crianças têm que de-

---

(\*) Instituto Superior de Psicologia Aplicada. Coordenadora da Unidade de Investigação em Psicologia Cognitiva do Desenvolvimento e da Educação.

(\*\*) Instituto Superior de Psicologia Aplicada. Membro da UIPCDE.

frontar no processo de aprendizagem da leitura, sempre estiveram apartadas nas suas referências apesar de se potenciarem mutuamente quanto à importância da compreensão do princípio alfabético para a progressão infantil nos mecanismos de leitura e escrita, partindo, contudo, de uma diferente postura epistemológica face à criança aprendiz.

Os trabalhos efectuados no âmbito da consciência fonológica vêm, em certa medida, na sequência de investigações que pretendiam explicar as dificuldades de aprendizagem com base em algum tipo particular de défice instrumental (aptidões visuais, auditivas, psicomotoras ou linguísticas).

Numerosos autores debruçaram-se, no decurso das últimas duas décadas, sobre o papel da tomada de consciência dos diversos segmentos da linguagem oral enquanto factor primordial para o sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita nas suas fases iniciais.

Em torno desta problemática, os seus esforços incidiram na tentativa de responder a questões centradas numa relação linear entre este tipo de capacidades e o processo de apropriação do mecanismo de leitura: a consciência fonológica deverá ser enquadrada como a causa ou a consequência da compreensão do princípio alfabético da escrita? Será que existe, pelo contrário, algum tipo de causalidade recíproca entre estes dois fenómenos?

Por detrás desta polémica teórica, a atitude da criança aprendiz, os seus esforços para compreender o mecanismo de leitura e o código da linguagem escrita, o seu desejo para aprender a ler, as várias estratégias que desenvolve e mobiliza nas suas tentativas para chegar ao sentido de um texto que quer ler, as aprendizagens que faz com essas tentativas, os seus empreendimentos para comunicar mensagens através de um código que ainda não domina, são dimensões no mínimo negligenciadas.

Verifica-se, nesta abordagem, uma certa tendência reducionista em relação ao sujeito aprendiz. Este tem que desenvolver determinadas competências de reflexão sobre a linguagem oral, antes ou no decurso do programa de instrução sobre leitura, as quais irão condicionar o sucesso de todo o processo instrutivo. Não há qualquer tentativa, nesta orientação, de integrar outro tipo de factores que outras áreas de inves-

tigação têm evidenciado ser importantes para a aprendizagem da leitura.

As investigações centradas nas representações infantis relativamente à linguagem escrita têm, pelo contrário, enfatizado o papel activo da criança na apreensão das características do código alfabético.

Um dos trabalhos de referência, nesta linha, foi efectuado por Ferreiro e Teberosky (1986), onde as autoras defendem inequivocamente a ideia de que «(...) *as crianças não ficam à espera de ter seis anos e uma professora à frente para começarem a reflectir sobre problemas extremamente complexos, e, nada impede que uma criança que cresce numa cultura onde a escrita existe reflecta também acerca deste tipo particular de marcas*» (p. 1).

Verifica-se, contudo, alguma polémica em relação ao carácter mais ou menos estrutural destes esquemas conceptuais e em relação aos mecanismos de passagem de níveis conceptuais menos evoluídos para mais evoluídos.

Enquanto Ferreiro (1988) apresenta uma orientação claramente estruturalista ao afirmar que «*estamos na presença de uma verdadeira psicogénese com a sua própria lógica interna, o que significa que as informações provenientes do meio são incorporadas em sistemas interpretativos cuja sucessão não é aleatória*» (p. 60), outros autores, nomeadamente, Besse (1995), avança a hipótese de que as conceptualizações infantis subjacentes às suas produções escritas não constituem uma sucessão de estádios completamente diferenciados uns dos outros.

No entanto, o que nos parece ser de realçar nesta linha de trabalhos, é o ênfase colocado na criança como principal actor das descobertas que faz, construindo progressivamente os seus conhecimentos sobre a linguagem escrita nas suas tentativas de assimilação da informação que o meio lhe proporciona. As hipóteses conceptuais que a criança elaborou, ao serem confrontadas com novas informações, irão ser revistas de modo a integrar esses novos dados ou de modo a manter a consistência interna das conceptualizações construídas.

Serão estas características do funcionamento infantil e a experiência nestes contextos de conflitos cognitivos e sócio-cognitivos que permitirão à criança evoluir de hipóteses conceptuais onde a escrita ainda não é orientada por critérios

linguísticos para representações onde se estabelecem relações sistemáticas entre o oral e o escrito.

Este processo de apropriação é caracterizado por Ferreiro (1988) como a construção de um sistema de representação no qual o sistema escrito ultrapassa a dimensão de uma simples codificação das unidades fonéticas, na medida em que a compreensão daquele implica a identificação de várias outras particularidades da escrita – separação das palavras, sinais de pontuação, uso das maiúsculas, ortografias particulares, entre outras.

No entanto, ao enfatizar a dimensão conceptual na apropriação da linguagem escrita, a perspectiva psicogenética acaba por desvalorizar a importância de algumas competências específicas aparentemente necessárias à compreensão do funcionamento do código alfabético e ao desenvolvimento de estratégias de leitura.

Factores como o conhecimento de um maior ou menor número de letras, competências de análise mais ou menos explícita sobre o oral poderão eventualmente mediar a construção de hipóteses conceptuais que atendem de uma maneira mais fina à natureza das relações entre a linguagem oral e a linguagem escrita.

Resumindo, estas duas correntes de investigação trouxeram-nos importantes contributos para a compreensão das dificuldades infantis na apropriação de como o sistema de escrita alfabético codifica a linguagem oral.

Acreditamos, no entanto, que a confluência destas duas orientações de investigação poderão trazer-nos um quadro mais preciso dos factores e procedimentos cognitivos que permitirão às crianças ultrapassar os desafios conceptuais que lhes coloca a compreensão da natureza alfabética do nosso sistema de escrita.

### 1.1. *Consciência fonológica: controvérsias sobre o sentido da sua relação causal com a aprendizagem da leitura*

Remontam aos anos sessenta os primeiros estudos (Bruce, 1964) que evidenciam as dificuldades infantis em manipular as unidades fonéticas da fala. A partir dessa data proliferaram as investigações que fundamentam a importância das capacidades de análise explícita das

unidades da fala para a aquisição da leitura num código alfabético.

O conceito de consciência fonológica pode ser definido genericamente como a capacidade de conscientemente manipular (mover, combinar ou suprimir) os elementos sonoros das palavras orais. A estrutura sonora das palavras pode ser decomposta em três tipos de unidades fonológicas: as sílabas, os fonemas e as unidades intra-silábicas (ou seja unidades do tipo ataque e rima nas quais se pode decompor as sílabas. O ataque diz respeito à consoante inicial ou grupo de consoantes iniciais da sílaba \_ por exemplo /m/ em mar ou /fl/ em flor, a rima é constituída pela subsequente série de fonemas \_ /ar/ de mar ou /or/ de flor) (Gombert, 1990).

Assim, a designação de consciência fonológica reenvia genericamente para a consciência da estrutura de sons das palavras, incluindo assim a apreensão de unidades de diferentes dimensões: palavras, sílabas, unidades ataque/rima e fonemas. O conceito de consciência fonémica corresponde especificamente à consciência explícita das unidades fonéticas da fala.

As evidências empíricas que existem, sugerem que as crianças de idade pré-escolar são capazes de ter sucesso em tarefas que implicam a segmentação silábica das palavras e são igualmente capazes de analisar as sílabas em unidades do tipo ataque/rima, mas apresentam grandes dificuldades em tarefas que implicam a consciência e manipulação dos segmentos fonéticos das palavras. Estas dificuldades podem ser explicadas pelo facto de os fonemas, ao serem emitidos no discurso, não serem percebidos isoladamente, mas no contexto do fonema imediatamente precedente ou conseqüente. Por outras palavras, a informação necessária para identificar um fonema particular sobrepõe-se com a de um outro fonema (Lieberman et al., 1967), o que faz com que a capacidade de análise fonémica, na medida em que implica a consciência de unidades que são intrinsecamente abstractas, seja uma competência altamente complexa.

As investigações nesta área têm procurado precisar a natureza da relação entre esta competência genérica e/ou algumas dimensões específicas da consciência fonológica e a aprendizagem da leitura.

É possível constatar uma convergência entre os vários autores em relação à existência de uma

estreita associação entre este tipo de capacidades e a aquisição de procedimentos de leitura. No entanto, essa convergência não subsiste no que respeita ao sentido da relação causal entre a consciência fonológica e aprendizagem da leitura. Basicamente essa relação tem sido estabelecida nos seguintes moldes: a consciência fonológica seria a) um pré-requisito para a aprendizagem da leitura; b) desenvolvida através da aprendizagem da leitura; c) simultaneamente uma causa e uma consequência da aquisição da leitura.

Por detrás desta polémica residirá alguma inconsistência nos procedimentos utilizados para avaliar a consciência fonológica e o grau de dificuldade das tarefas usadas nessas avaliações (Yopp, 1988). A dificuldade das tarefas utilizadas na avaliação desta competência variam em função dos requisitos mnésicos exigidos pela tarefa e as características fonológicas das unidades a serem manipuladas, nomeadamente a posição dos elementos/alvo na palavra, a dimensão dessas unidades e as propriedades fonológicas das mesmas.

A variedade e grau de dificuldade das tarefas usadas fazem com que nas diferentes investigações se analisem dimensões diversas dessa habilidade geral, não facilitando o esclarecimento da controvérsia que existe subjacente ao sentido da relação causal entre a consciência fonológica e a aprendizagem da leitura.

A ideia de que a consciência fonológica seria uma pré-condição para o sucesso na aprendizagem da leitura e escrita é baseada em estudos correlacionais, estudos incidindo sobre programas de treino e estudos comparativos entre bons e maus leitores.

No âmbito dos estudos correlacionais, várias investigações (Bryant & Bradley, 1987; Bryant et al., 1990; Goswamy & Bryant, 1992; Lundberg et al., 1980 citado por Goswamy & Bryant, 1990) demonstram que os resultados obtidos em tarefas fonológicas previamente à entrada para a escola, estão fortemente correlacionados com os níveis de sucesso em tarefas de leitura após o ensino formal da linguagem escrita.

Por outro lado, outras investigações dão conta que a implementação de programas de treino metafonológico ao nível pré-escolar têm consequências positivas na aquisição da leitura após a entrada para a escola (Ball & Blachman, 1991;

Bryant et al., 1983; Lundberg, 1991; Lundberg et al., 1988).

Estudos comparativos entre bons e maus leitores no que concerne ao seu desempenho em tarefas que implicam a manipulação e segmentação de unidades fonéticas, evidenciam que os maus leitores apresentam sistematicamente taxas reduzidas de sucesso quando comparados com bons leitores (Adams, 1990; Morais et al., 1984). Outros estudos (Vellutino & Scanlon, 1987), dão conta, ainda, que os maus leitores beneficiam de programas de treino que visam melhorar as suas competências de segmentação fonética, os quais parecem ter efeitos positivos na sua capacidade de leitura de palavras.

A hipótese de que a consciência fonológica e, em particular, a consciência fonémica, seria uma consequência do processo de alfabetização é fundamentada por estudos efectuados com analfabetos, com sujeitos letrados em sistemas de escrita não-alfabéticos e estudos longitudinais.

Assim, investigações efectuadas com analfabetos demonstram claramente que aqueles apresentam taxas reduzidas de sucesso em tarefas de manipulação de unidades fonéticas quando comparados com sujeitos alfabetizados (Morais et al., 1979); por outro lado, estudos realizados com sujeitos que aprenderam a ler em sistemas de escrita ideográficos, dão conta das suas dificuldades em representar e manipular os segmentos fonéticos. Estes dados sugerem, consequentemente, que a consciência fonémica se desenvolve a partir da instrução num sistema de escrita alfabética.

Outros trabalhos efectuados com crianças (Morais, 1979; Hurdford et al., 1993; Perfetti et al., 1987), evidenciam que estas, à entrada para a escola, apresentam desempenhos muito pobres em tarefas fonéticas e que esses resultados vão gradualmente melhorando à medida que as crianças vão dominando o código alfabético.

Esta questão circular da causa ou da consequência acaba por ser relativamente estéril, sendo no momento actual da investigação mais pertinente conseguir perceber que tipo ou níveis de consciência fonológica são importantes para que diferentes graus de apreensão do código escrito e níveis de competência de leitura sejam adquiridos.

A perspectiva de uma relação recíproca entre consciência fonológica e aprendizagem da leitura

ra procura, de algum modo, ultrapassar este impasse e tem subjacente a ideia de que é necessário um mínimo de capacidades de reflexão sobre o oral para que a criança tenha sucesso no processo de alfabetização e que este vai por sua vez permitir o desenvolvimento de competências fonológicas mais sofisticadas. Não há ainda, contudo, qualquer consenso no que respeita ao que se pode determinar como «mínimo».

Esta concepção interactiva das relações entre consciência fonológica e aprendizagem da leitura é fundamentada por um estudo de Perfetti et al. (1987), no qual os autores foram testar, ao longo do primeiro ano de escolaridade, a progressão das crianças em relação a tarefas fonológicas e competências de leitura. O estudo demonstra que se os alunos progredirem numa tarefa de síntese fonémica antes de evoluírem nas suas competências de leitura de palavras vão ser, no entanto, os progressos nesta última capacidade que vão permitir o sucesso em tarefas fonémicas mais difíceis (como a supressão de um fonema numa determinada palavra); por outro lado, os resultados nesta tarefa fonética mais complexa, têm um valor preditivo em relação a posteriores avanços nas capacidades de leitura.

A complementaridade entre estes dois tipos de competências é, de um outro ponto de vista, sugerida por Byrne (1992), que defende que os progressos nas competências de leitura dependem de um entendimento conceptual do princípio alfabético.

Este pode ser definido como a compreensão da natureza das relações entre os sons e as letras existentes no código escrito. Para este autor, a consciência das entidades fonémicas e o conhecimento das letras não garantem só por si que a criança consiga, em contextos reais de leitura, fazer uso do princípio alfabético. A criança deverá desenvolver uma compreensão conceptual do princípio alfabético que lhe permita transformar este conceito em procedimentos na actividade de leitura.

O princípio alfabético tem, assim, um estatuto conceptual mais amplo que ultrapassa a dimensão da consciência fonológica, apesar da sua plena apropriação implicar a consciência fonémica. Este ponto de vista é, de algum modo, confirmado por estudos que comprovam que os programas de treino fonológico são mais eficazes quando são associados a instruções relativas à aplica-

ção das estratégias fonológicas em tarefas de leitura e escrita (Cunninghan, 1990; Hatcher et al., 1994).

Eventualmente este entendimento conceptual pode ser potenciado a partir da exploração que as crianças fazem da linguagem escrita ainda antes do ensino formal, o que nos reenvia para os estudos das representações infantis sobre a linguagem escrita.

### 1.2. *As representações infantis sobre a linguagem escrita e a problemática dos mecanismos da sua evolução até à compreensão do princípio alfabético*

Os adultos têm, por vezes, tendência para olhar os esforços infantis para compreender e produzir textos escritos à luz da sua própria lógica. No entanto, as produções escritas de crianças de idade pré-escolar e as suas tentativas de interpretação das marcas gráficas sugerem que as crianças chegam à escola com conhecimentos sobre a organização da linguagem escrita bem diversos dos esperados pela lógica dos adultos.

Os trabalhos de Ferreiro (1988), a partir da análise das produções escritas infantis, sugerem que esses conhecimentos evoluem ao longo de um percurso que se traduz em três níveis essenciais de conceptualização:

– Um primeiro nível, pode ser caracterizado pela procura de critérios que permitam diferenciar os elementos icónicos pertencentes aos desenhos e os elementos de escrita e pela gradual percepção de que uma sequência de letras constitui um objecto substituto da realidade.

A par desta diferenciação, a criança elabora igualmente critérios que tornam a série de letras interpretáveis; são eles, a quantidade mínima de letras e a variedade intra-figural (não apresentar a mesma letra repetida). A designação «letras», neste contexto, serve para nomear não apenas letras convencionais mas igualmente outros sinais gráficos não icónicos.

– Um segundo nível, traduz-se por um refinamento nos modos de diferenciação qualitativo e quantitativo entre os encadeamentos de letras, de modo a assegurar diferenças na representação de diferentes palavras.

Estes modos de diferenciação são inter-figurais, visto que asseguram modos de diferenciação entre palavras diferentes.

Pode haver, já neste período, o esboço de uma ideia de correspondência termo a termo, no entanto, esta só será claramente estabelecida no período seguinte.

– Um terceiro nível, inicia-se com a pesquisa das correspondências entre os elementos letras e os segmentos silábicos das palavras: hipótese silábica.

Através deste tipo de relação a criança começa a resolver o problema da correspondência entre a totalidade da palavra e as suas partes constituintes.

Este nível conceptual culmina com a compreensão da natureza alfabética da linguagem escrita, sendo precedido por uma fase intermédia relativa às escritas alfabético-silábicas.

A evolução de hipóteses conceptuais em que as crianças atendem sobretudo a critérios formais organizadores do universo gráfico (quantidade mínima e variação interna) para representações em que a criança começa a estabelecer relações sistemáticas entre o nível oral e escrito é explicada, pela autora, pelos esforços infantis em encontrar relações subjacentes à totalidade e às partes das palavras escritas.

No âmbito desta problemática, e relativamente à interacção entre as capacidades infantis de reflexão sobre o oral e a sua aplicação ao escrito, Ferreiro coloca duas hipóteses não necessariamente incompatíveis.

A primeira, seria a possibilidade das crianças desenvolverem capacidades de decomposição silábica a partir da análise do oral, capacidades essas que, a determinado momento da evolução conceptual, seriam aplicadas à escrita. Esta hipótese ganha alguma plausibilidade a partir dos dados que evidenciam que a consciência das sílabas pode desenvolver-se independentemente da aprendizagem da leitura e que as crianças de idade pré-escolar já conseguem ter sucesso em tarefas que implicam a manipulação de unidades silábicas (Lieberman et al., 1974).

A segunda hipótese colocada pela autora, considera que seriam os problemas cognitivos colocados pela escrita que induziriam ao desenvolvimento de competências de silabação, como via de estabelecer uma relação sistemática entre as partes da palavra emitida e as partes da palavra escrita, iniciando-se, assim, a compreensão da relação entre as cadeias oral e escrita.

Estas duas hipóteses contemplam a possibili-

dade de duas vias paralelas inerentes ao desenvolvimento da consciência das unidades silábicas, uma baseada na análise do oral, outra a partir da reflexão sobre o escrito.

A regulação das produções escritas através da hipótese silábica é, num primeiro momento, meramente quantitativa, ou seja, as crianças fazem corresponder aleatoriamente uma letra a cada um dos segmentos silábicos das palavras.

Esta correspondência quantitativa irá evoluir, segundo a autora, em direcção a uma correspondência qualitativa onde a criança procede já a uma escolha adequada das letras em função dos sons das palavras: fonetização da escrita.

Como se processa essa transição, é uma questão nunca verdadeiramente abordada, estando implícita a ideia que, do ponto de vista conceptual, estas duas formas de tradução da hipótese silábica, através de uma regulação meramente quantitativa ou com base simultaneamente no eixo quantitativo e qualitativo, não diferem na sua natureza.

Ferreiro procura sobretudo analisar as características dessas correspondências qualitativas: «*as vogais são mais bem utilizadas que as consoantes, no sentido de que o aparecimento de vogais empregues com valor sonoro próximo do valor convencional é mais precoce, pertinente e frequente do que o das consoantes. Entretanto não se exclui a possibilidade de encontrarmos escritas silábicas baseadas nas consoantes*» (op. cit., 1988, p. 60).

Parece-nos, no entanto, que a fonetização da escrita, implica a mobilização estratégica de conhecimentos relativos aos nomes das letras e algumas intuições de como a organização linear dos sons corresponde à sequência espacial das letras, o que poderá reflectir alguns avanços em relação a uma concepção silábica apenas quantitativa.

Pensamos que a criança começa de um modo mais claro a ter a noção de que as palavras orais são constituídas por vários componentes sonoros (ainda que ao nível silábico) e que cada um desses componentes é traduzido por uma letra que representa as propriedades sonoras desse segmento, o que provavelmente precederá a compreensão de como as letras podem ser usadas nas actividades de leitura e escrita.

## 2. OBJECTIVOS E HIPÓTESES

A perspectiva psicogenética parece apresentar ainda algumas lacunas nomeadamente no que respeita ao modo e às competências implicadas na descoberta da natureza alfabética das relações oral/escrito.

Esta perspectiva, não parece conseguir responder a questões relativas à forma como se processa a transição entre diferentes níveis conceptuais, nomeadamente entre a hipótese silábica e o começo da fonetização da escrita.

A partir do momento em que pressupomos que a regulação silábica qualitativa corresponde a alguns ganhos no sentido da apreensão do princípio alfabético e da sua utilização em tarefas de leitura e escrita, são-nos levantadas algumas questões sobre o modo como os conhecimentos infantis relativos ao nome das letras interagem com a análise que a criança faz dos segmentos orais das palavras para chegar a uma produção escrita.

Será que crianças silábicas que não fonetizam ainda os seus escritos, quando solicitadas a escrever um conjunto de palavras em que o som inicial coincide com o nome de uma letra por elas conhecida, passam a fonetizar esse som? Será que o mesmo se passa com crianças pré-silábicas?

Na sequência dos trabalhos de Mann (1993) que mostram que as crianças em idade pré-escolar recorrem ao conhecimento que têm do nome das letras para produzir os seus escritos, sendo uma das características facilitadoras das suas produções, a presença do nome de uma letra nas palavras que se pede para serem escritas, formulámos a seguinte hipótese geral:

Os conhecimentos infantis relativos ao nome das letras interagem com a análise que crianças silábicas fazem dos segmentos orais das palavras permitindo-lhes chegar a uma produção escrita em que os sons do oral começam a ser representados por letras convencionais, o mesmo não se passando com crianças pré-silábicas.

Definimos três hipóteses operacionais:

- Crianças cujas produções escritas se orientam por critérios silábicos quando solicitadas a escrever um conjunto de palavras facilitadoras (palavras cujo som inicial coincide com o nome de uma letra conhecida)

escrevem-nas fonetizando o som inicial, o que não acontece na escrita de outras palavras em que esse critério facilitador não está presente.

- Crianças cujas produções escritas não se orientam ainda por critérios silábicos, ou seja, crianças pré-silábicas, quando solicitadas a escrever um conjunto de palavras facilitadoras (palavras cujo som inicial coincide com o nome de uma letra conhecida) escrevem-nas não fonetizando o som inicial, tal como acontece na escrita de outras palavras em que esse critério facilitador não está presente.
- Existem diferenças significativas entre a percentagem de palavras facilitadoras fonetizadas por crianças silábicas e pré-silábicas, fonetizando as primeiras mais palavras do que as últimas.

## 3. METODOLOGIA

### 3.1. *Amostra*

A amostra é constituída por 38 crianças com idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos que frequentam diferentes jardins de infância, não tendo recebido qualquer ensino formal sobre leitura e escrita.

Destas 38 crianças, 23 possuem uma escrita claramente silábica, tal como avaliada por uma entrevista de tipo piagetiano à semelhança da proposta por Ferreiro (1988), e 15, uma escrita de transição entre uma fase pré-silábica e uma fase silábica, em que os critérios linguísticos na escrita das diferentes palavras coexistem com critérios de uma fase anterior. Referir-nos-emos às primeiras, como crianças silábicas e às segundas como crianças pré-silábicas.

### 3.2. *Instrumentos*

Para a selecção das crianças foi efectuada uma entrevista clínica de tipo piagetiano em que se pediu às crianças que, após a escrita do seu nome, escrevessem como soubessem 5 palavras e uma frase: três palavras da mesma família reenviando para referentes de tamanho diferente, «pato», «pata», «patinho»; duas palavras em

que há contradição entre o seu tamanho linguístico e o tamanho dos referentes para os quais reenviam, «formiga», «boi»; e a frase «O pato nada no lago» em que uma das palavras pedida anteriormente é retomada, a palavra «pato».

Era-lhes pedido, após a escrita de cada palavra e da frase, que lessem o que tinham escrito. Eram registadas as verbalizações que frequentemente acompanham a escrita e, no caso da frase, era-lhes pedido que assinalassem as diversas palavras pedidas.

As produções das crianças foram classificadas de acordo com os critérios definidos por Ferreiro (1988).

Foram igualmente apresentados às crianças 14 cartões contendo letras do alfabeto e foi-lhes pedido que as nomeassem.

Num segundo momento, foi pedido às crianças que escrevessem um conjunto de palavras possuidoras de elementos fonológicos facilitadores (o som inicial de cada uma delas coincide com o do nome de uma letra conhecida pela criança), assim como de um conjunto de palavras controlo (o som inicial de cada uma delas não coincide com o do nome de uma letra conhecida pela criança). Após a escrita de cada uma das palavras era-lhes pedido que as lessem. Eram

registadas igualmente as verbalizações que acompanham a escrita.

As palavras facilitadoras e as palavras controlo foram emparelhadas: por exemplo, para uma criança que conhecesse a letra «A» foi-lhe pedido que escrevesse a palavra facilitadora «água» e a palavra controlo «anel»; ou, para uma criança que conhecesse a letra «B», foi-lhe pedido que escrevesse a palavra facilitadora «berço» e a palavra controlo «barco».

O número de palavras pedido a cada criança variou consoante o número de letras conhecido por ela.

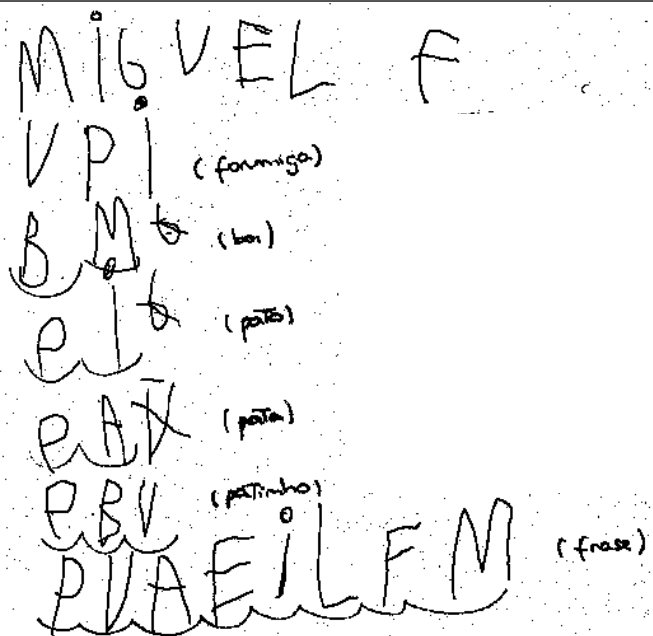
As produções das crianças foram classificadas consoante o tipo de escrita de cada palavra, tendo sido analisada a presença ou não de uma letra correcta na representação do som inicial das diferentes palavras, palavras facilitadoras e palavras controlo.

#### 4. ANÁLISE DOS RESULTADOS

##### 4.1. Crianças silábicas

Apresentamos na Figura 1 exemplos de escri-

FIGURA 1





tas produzidas por crianças silábicas, no momento de avaliação inicial.

Como se pode ver, estas crianças escrevem geralmente uma letra para representar cada sílaba oral, sendo a letra utilizada não convencional; não parecem analisar ainda o oral de um ponto de vista qualitativo mas somente quantitativo.

O número de letras conhecido pelas 23 crianças silábicas, foi muito variável, podendo ir de 1 a 12.

Assim, o número de palavras facilitadoras e de palavras controlo apresentadas a cada uma foi variável, pelo que, apresentaremos os resultados em percentagem.

O Quadro 1 apresenta a percentagem de palavras facilitadoras e de palavras controlo, em que o som inicial foi fonetizado por estas crianças.

QUADRO 1

*Número de crianças silábicas que fonetizaram*

% P. Fonetizadas	P. Facilitadoras	P. Controlo
0	7	13
<50	4	5
≥50	12	5

As crianças deste grupo fonetizaram em média 44% das palavras facilitadoras, tendo havido 7 crianças que não fonetizaram nenhuma das palavras, 4 que fonetizaram menos de 50% das palavras e 12 que fonetizaram 50% ou mais palavras.

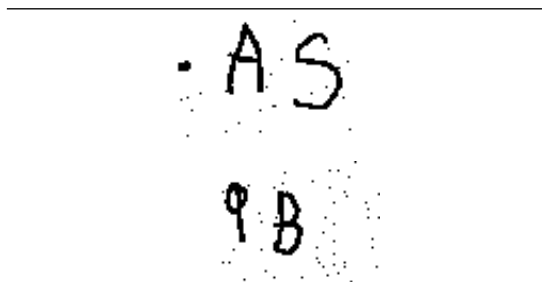
Quanto às palavras de controlo, estas crianças fonetizaram em média 24% das palavras, tendo havido 13 crianças que não fonetizaram nenhuma palavra, 5 que fonetizaram menos de 50% das palavras e também 5 que fonetizaram 50% ou mais palavras.

Apresentamos na Figura 2 exemplos de escrita com fonetização do som inicial, em duas palavras facilitadoras, «água» e «ilha».

Utilizando o Teste de Sinais de Wilcoxon para compararmos as palavras facilitadoras e de

controlo fonetizadas, obtivemos um valor z de 3.097 e um valor de p de .002, o que mostra a existência de diferenças significativas entre os dois grupos de palavras. A primeira hipótese por nós avançada é assim confirmada.

FIGURA 2



#### 4.2. Crianças pré-silábicas

Apresentamos na Figura 3 exemplos de escritas produzidas por crianças pré-silábicas, no momento de avaliação inicial.

Como se pode verificar, estas crianças utilizam um número mais ou menos fixo de letras para representar as diferentes palavras, variando as suas posições de palavra para palavra.

O número de letras conhecido por este grupo de 15 crianças variou de 1 a 7 letras.

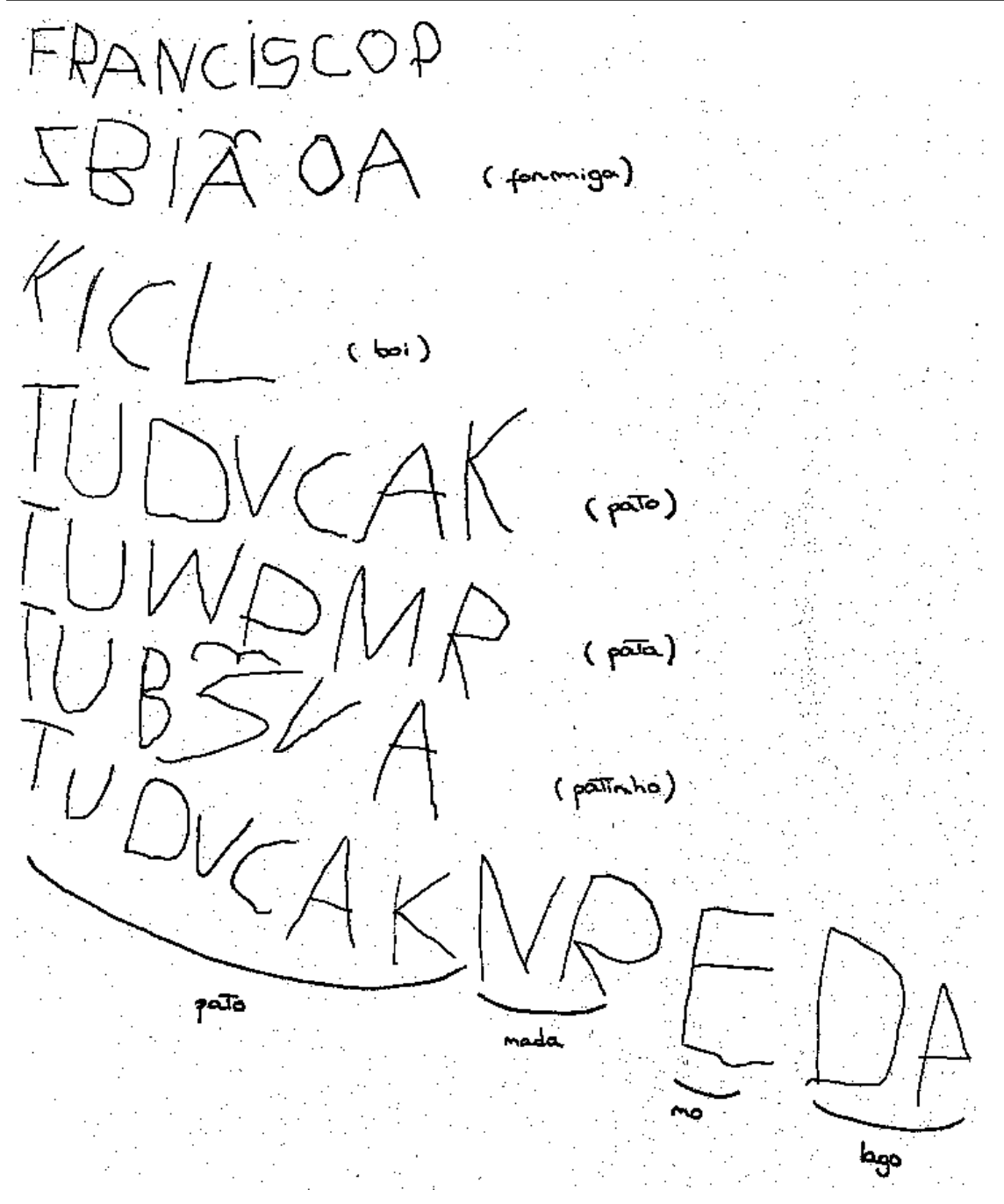
O Quadro 2 apresenta a percentagem de palavras facilitadoras e de palavras controlo, fonetizadas por estas crianças.

QUADRO 2

*Número de crianças pré-silábicas que fonetizaram*

% P. Fonetizadas	P. Facilitadoras	P. Controlo
0	10	11
<50	4	2
≥50	1	2

FIGURA 3

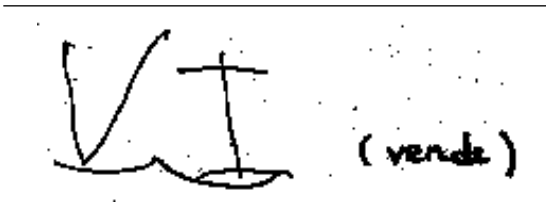


As crianças deste grupo fonetizaram em média 13% das palavras facilitadoras, tendo havido 10 crianças que não fonetizaram nenhuma das palavras, 4 que fonetizaram menos de 50% das palavras e 1 que fonetizou 50% ou mais palavras.

Quanto às palavras de controlo, a média de palavras fonetizadas foi de 14%, tendo havido 11 crianças que não fonetizaram nenhuma palavra, 2 que fonetizaram menos de 50% das palavras e também 2 que fonetizaram 50% ou mais palavras.

Apresentamos na Figura 4 exemplos de escrita da palavra facilitadora «verde» fonetizada por uma criança deste grupo.

FIGURA 4



Utilizando o Teste de Sinais de Wilcoxon para compararmos as palavras facilitadoras e de controlo fonetizadas, obtivemos um valor z de -.0412 e um valor p de .680 o que mostra que não existem diferenças significativas entre os dois grupos de palavras para este grupo de crianças, tal como se previa na segunda hipótese avançada.

#### 4.3. Comparação entre crianças silábicas e pré-silábicas

Para compararmos a percentagem de palavras fonetizadas pelas crianças silábicas e pelas pré-silábicas utilizámos o teste de Mann-Whitney tendo obtido um valor de z de 2.537 e um valor p de .011, o que nos permite confirmar a terceira hipótese formulada.

### 5. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Dissémos anteriormente que a perspectiva

psicogenética parece apresentar algumas lacunas no que respeita ao modo e às competências implicados na descoberta da natureza alfabética das relações oral/escrito, não conseguindo responder a algumas questões relativas à forma como se processa a transição entre diferentes níveis conceptuais, nomeadamente entre a hipótese silábica e o começo da fonetização da escrita.

Partimos neste trabalho da hipótese de que os conhecimentos infantis relativos ao nome das letras interagem com a análise que crianças silábicas fazem dos segmentos orais das palavras permitindo-lhes chegar a uma produção escrita em que os sons do oral começam a ser representados por letras convencionais, o mesmo não se passando com crianças pré-silábicas.

Colocámos três hipóteses operacionais:

- Crianças cujas produções escritas se orientam por critérios silábicos quando solicitadas a escrever um conjunto de palavras facilitadoras (palavras cujo som inicial coincide com o nome de uma letra conhecida) escrevem-nas fonetizando o som inicial, o que não acontece na escrita de outras palavras em que esse critério facilitador não está presente.
- Crianças cujas produções escritas não se orientam ainda por critérios silábicos, ou seja, crianças pré-silábicas, quando solicitadas a escrever um conjunto de palavras facilitadoras (palavras cujo som inicial coincide com o nome de uma letra conhecida) escrevem-nas fonetizando o som inicial, o que não acontece na escrita de outras palavras em que esse critério facilitador não está presente.
- Existem diferenças significativas entre a percentagem de palavras facilitadoras fonetizadas por crianças silábicas e pré-silábicas, fonetizando as primeiras mais palavras do que as últimas.

A análise dos resultados permite-nos confirmar estas hipóteses.

Tal como prevíamos, a introdução de palavras facilitadoras de uma análise das correspondências entre o oral e o escrito, conduz as crianças silábicas a analisar o oral não só do ponto de vista quantitativo mas também qualitativo, o mesmo não se passando com crianças pré-silábicas.

Por outro lado, as crianças silábicas conseguem fonetizar uma percentagem significativamente mais elevada de palavras facilitadoras do que de palavras controlo, o que mostra que o conhecimento do nome das letras não joga, por si só, um papel importante na evolução das suas conceptualizações, mas joga-o sim, quando é mobilizado na análise do oral, o que as palavras facilitadoras parecem ter possibilitado, ao contrário do que aconteceu com as palavras controlo.

Esta interpretação é igualmente sustentada quando se verifica que crianças pré-silábicas não parecem beneficiar destas palavras facilitadoras. As suas fracas competências de análise do oral não lhes permitiram utilizar os conhecimentos que possuíam sobre os nomes das letras para os mobilizar na procura de correspondências entre o oral e o escrito. Crianças cujas conceptualizações estão ainda longe da compreensão de que a escrita representa o oral, não parecem beneficiar da ajuda deste tipo de material para evoluírem nas suas conceptualizações.

Estes resultados vão no sentido dos encontrados por Mann (1993) segundo os quais a apresentação de materiais com certas características fonológicas, permite à criança a realização de produções escritas com correspondência correcta com o oral.

Mann (1989), defende que as escritas silábicas traduzem a capacidade de descobrir a estrutura fonológica da palavra e em particular, refletem a capacidade precoce de analisar a sua estrutura fonética.

Assim, as crianças silábicas estão em condições de beneficiar da presença de elementos facilitadores da correspondência entre o oral e o escrito, palavras cujo som inicial coincide com o nome de uma letra conhecida, para levarem mais longe a sua análise do oral, ao contrário de crianças que ainda não são capazes de reflectir sobre a estrutura fonológica das palavras.

## 6. CONCLUSÃO

Tentámos neste trabalho colmatar algumas das lacunas que nos parecem existir na perspectiva psicogenética da aquisição da linguagem escrita, respeitantes ao modo e às competências

implicadas na descoberta da natureza alfabética das relações oral/escrito.

Procurámos, em particular, uma resposta para a forma como se processa a transição entre a hipótese silábica e o começo da fonetização da escrita, em crianças de idade pré-escolar.

Partimos da hipótese de que os conhecimentos infantis relativos ao nome das letras interagem com a análise que crianças silábicas fazem dos segmentos orais das palavras permitindo-lhes chegar a uma produção escrita em que os sons do oral começam a ser representados por letras convencionais, o mesmo não se passando com crianças pré-silábicas.

Os resultados encontrados permitem confirmar a hipótese colocada mostrando que as crianças silábicas, ao contrário das pré-silábicas, beneficiam da apresentação de materiais com certas características fonológicas facilitadoras da correspondência entre o oral e o escrito, o nome das letras, para levarem mais longe a sua análise dos sons do oral, permitindo-lhes a produção de escritas em que conseguem representar adequadamente esses mesmos sons.

Estes resultados parecem mostrar que para que as crianças progridam nas suas conceptualizações sobre a escrita é necessário a mobilização conjunta de dois tipos de competências: capacidades de análise do oral e conhecimentos sobre características do sistema escrito; é necessário que compreendam simultaneamente que as palavras orais são constituídas por vários componentes sonoros (ainda que ao nível silábico) e que cada um desses componentes é traduzido por uma letra que representa as propriedades sonoras desse segmento, sendo o conhecimento do nome dessa letra um auxiliar importante para a compreensão dessa relação.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adams, M. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Alegria, J., Morais, J., & Content, A. (1987). Segmental awareness: respectable, useful and almost always necessary. *Cahiers de Psychologie cognitive*, 5 (7), 514-519.

- Alegria, J., & Morais, J. (1989). Analyse segmentale et acquisition de la lecture. In L. Rieben, & C. Perfetti (Eds.), *L'apprenti lecteur, Recherches empiriques et implications pédagogiques*. Neuchâtel-Paris: Delachaux et Niestlé.
- Alves Martins, M. (1993). Conceptualisations enfantines sur la langue écrite, conscience phonémique et apprentissage de la lecture. *L'enfant apprenti-lecteur, L'entrée dans le système écrit*. Collection CRESAS n.º 10, INRP: L'Harmattan 43-73.
- Alves Martins, M. (1994). Conceptualizações infantis sobre a linguagem escrita e aprendizagem da leitura. *Discursos*, 8, 53-70.
- Alves Martins, M. (1996). *Pré-história da aprendizagem da leitura*. Lisboa: ISPA.
- Alves Martins, M., & Quintas Mendes, A. (1987). Evolução das conceptualizações infantis sobre a escrita. *Análise Psicológica*, 5 (4), 499-508.
- Ball, E., & Blachman, B. A. (1991). Does phoneme awareness training in kindergaten make a difference in early word recognition and developmental spelling? *Reading Research Quarterly*, 24 (1), 49-66.
- Besse, J.-M. (1995). *L'écrit, l'école et l'illettrisme*. Paris: Magnard.
- Bruce, D. J. (1964). The analysis of word sounds by young children. *British Journal of Educational Psychology*, 34, 158-170.
- Bryant, P., & Bradley, L. (1987). *Problemas de leitura na criança*. Porto Alegre: Artes Médicas
- Bryant, P., Bradley, L., & Maclean, L. (1990). Rhyme and alliteration, phoneme detection and learning to read. *Developmental Psychology*, 5 (7), 444-450.
- Byrn, B. (1992). Studies in the acquisition procedure for reading: Rationale, hypotheses and data. In P. Gough, L. Ehri, & R. Treiman (Eds.), *Reading acquisition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Chauveau, G., & Rogovas-Chauveau, E. (1994). *Les chemins de la lecture*. Paris: Magnard.
- Chauveau, G., Rogovas-Chauveau, E., & Alves Martins, M. (1997). *Comment l'enfant devient lecteur*. Paris: Editions Retz.
- Cunningham, A. (1990). Explicit v. implicit instruction in phonemic awareness. *Journal of Experimental Child Psychology*, 50, 429-444.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1986). *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Ferreiro, E. (1988). L'écriture avant la lettre. In H. Sinclair (Ed.), *La productions des notations chez le jeune enfant*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Fijalkow, J. (1993). *Entrer dans l'écrit*. Paris: Magnard.
- Gombert, J. E. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Goswami, U., & Bryant, P. (1990). *Phonological skills and learning to read*. Hove: Erlbaum.
- Goswami, U., & Bryant, P. (1992). Rhyme, analogy and children's reading. In P. Gough, L. Ehri, & R. Treiman (Eds.), *Reading acquisition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Hatcher, P., Hulme, C., & Ellis, W. (1994). Ameliorating early reading failure by integrating the teaching of reading and phonological skills: The phonological linkage hypothesis. *Child Development*, 65, 41-57.
- Hurdford, D. P., Darrow, L. J., Eduawrds, T. L., Howerton, C. J., Mote, C. R., Schauf, J. D., & Coffey, P. (1993). An examination of phonemic processing abilities in children during the first-grade year. *Journal of Learning Disabilities*, 26 (3), 167-177.
- Liberman, A. M., Cooper, F. S., Shankweiler, D., & Studdert-Kennedy, M. (1967). Perception of speech code. *Psychological Review*, 74, 431-461.
- Liberman, I. Y., Shankweiler, D., Fischer, F. W., & Carter, B. (1974). Reading and the awareness of linguistic segments. *Journal of Experimental Child Psychology*, 18, 201-212.
- Liberman, I. Y., & Shankweiler, D. (1985). Phonology and the problems of learning to read and write. *Remedial and Special Education*, 6 (6), 8-17.
- Lundberg, I. (1991). Phonemic awareness can be developed without reading instruction. In S. Brady, & D. Shankweiler (Eds.), *Phonological processes in literacy*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Lundberg, I., Frost, J., & Peterson, O.-P. (1988). Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children. *Reading Research Quarterly*, 23 (3), 8-17.
- Mann, V. (1993). Phoneme awareness and future reading ability. *Journal of learning Disabilities*, 26 (4), 259-269.
- Mann, V. (1989). Les habilités phonologiques: Prédicteurs valides des futures capacités en lecture. In L. Rieben, & C. Perfetti (Eds.), *L'apprenti lecteur, Recherches empiriques et implications pédagogiques*. Neuchâtel-Paris: Delachaux et Niestlé.
- Mata, L. (1990). *Étude comparative des productions écrites et des processus de construction en situation individuelle et en interaction chez des enfants de 5-6 ans*. Mémoire de D.E.A. Université de Provence, Aix-en Provence.
- Morais, J. (1991). Constraint of the development of phonemic awareness. In S. Brady, & D. Shankweiler (Eds.), *Phonological processes in literacy*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Morais, J. (1994). *L'art de lire*. Paris: Editions Odile Jacob.
- Morais, J., Cary, L., Alegria, J., & Bertelson, P. (1979). Does awareness of speech as a sequence of phonemes arise spontaneously? *Cognition*, 7, 323-331.

- Morais, J., Cluytens, M., & Alegria, J. (1984). Segmentation abilities of dyslexics and normal readers. *Perceptual and Motor Skills*, 58, 221.
- Morais, J., & Kolinsky, R. (1994). Perception and awareness in phonological processing: the case of the phoneme. *Cognition*, 50, 287-297.
- Perfetti, C. A. (1985). *Reading ability*. New York: Oxford University Press.
- Perfetti, C. A. (1989). Représentations et prise de conscience au cours de l'apprentissage de la lecture. In L. Rieben, & C. Perfetti (Eds.), *L'apprenti lecteur, Recherches empiriques et implications pédagogiques*. Neuchâtel-Paris: Delachaux et Niestlé.
- Perfetti, C. A., Beck, I., Bell, L., & Hugues, C. (1987). Phonemic knowledge and learning to read are reciprocal: a longitudinal study of first grade children. *Merrill-Palmer Quarterly*, 33, 283-319.
- Pontecorvo, C., & Zuchermaglio, C. (1988). Modes of differentiation in children's writing construction. *European Journal of Psychology of Education*, 3 (4), 371-398.
- Silva, C. (1993). Estudo comparativo dos processos interactivos numa tarefa de escrita em crianças com competências fonológicas diferenciadas. *Análise Psicológica*, 11 (3), 371-377.
- Silva, C. (1997). Consciência fonológica e aprendizagem da leitura: mais uma versão da velha questão da galinha e do ovo. *Análise Psicológica*, 15 (2), 283-303.
- Stanovich, K. (1987). Perspectives on segmental analyses and alphabetic literacy. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 5 (7), 514-519.
- Stanovich, K. (1992). Speculations on the causes and consequences of individual differences in early reading acquisition. In P. Gough, L. Ehri, & R. Treiman (Eds.), *Reading acquisition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Treiman, R. (1991). Phonological awareness and its role in learning to read and write. In D. Sawyer, & B. Fox (Eds.), *Phonological awareness in reading*. New York: Springer-Verlag.
- Treiman, R., & Zubowsky, A. (1991). Levels of phonological awareness. In S. Brady, & D. Shankweiler (Eds.), *Phonological processes in literacy*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Treiman, R. (1992). The role of intrasyllabic units in learning to read a spell. In P. Gough, L. Ehri, & R. Treiman (Eds.), *Reading acquisition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Vellutino, R. F., & Scanlon, D. M. (1987). Phonological coding, phonological awareness and reading ability: Evidence from a longitudinal and experimental study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 33 (3), 321-363.
- Wagner, R. K. (1988). Causal relations between the development of phonological processing abilities and the acquisition of reading skills: A meta-analysis. *Merrill-Palmer Quarterly*, 34 (3), 261-279.
- Yopp, H. K. (1988). The validity and reliability of phonemic awareness test. *Reading Research Quarterly*, 23 (2), 159-177.

## RESUMO

A perspectiva psicogenética do desenvolvimento da linguagem escrita formulada por Ferreiro, parece apresentar algumas lacunas no que respeita ao modo como se processa a transição entre diferentes níveis conceptuais.

Procurámos, neste artigo, contribuir para a compreensão de como se processa a transição entre a hipótese silábica e o começo da fonetização da escrita em crianças de idade pré-escolar.

Partimos da hipótese de que os conhecimentos infantis relativos ao nome das letras interagem com a análise que crianças silábicas, que ainda não fonetizam a escrita, fazem dos segmentos orais das palavras permitindo-lhes chegar a uma produção escrita em que os sons do oral começam a ser representados por letras convencionais. O mesmo não se passa com crianças pré-silábicas.

Trabalhámos com uma amostra de 38 crianças, 23 silábicas e 15 pré-silábicas em idade pré-escolar, a quem pedimos que escrevessem um conjunto de palavras possuidoras de elementos fonológicos facilitadores em que o som inicial de cada uma delas coincide com o do nome de uma letra conhecida pela criança, assim como de um conjunto de palavras controlo.

Os resultados obtidos mostram que a introdução de palavras facilitadoras de uma análise das correspondências entre o oral e o escrito, conduz as crianças silábicas a fonetizar esse som inicial, o mesmo não se passando com crianças pré-silábicas.

Palavras-chave: Linguagem escrita, nome das letras, níveis conceptuais.

## ABSTRACT

The psychogenetic perspective on written language development proposed by Ferreiro, seems to present some gaps concerning the processes inherent to the transition between different conceptual levels.

In this article, we aim to contribute for the understanding of the processes underlying the transition between the syllabic hypothesis and the first steps on writing phonetization among kindergarten children.

We start from the hypothesis that childrens' knowledge about the name of the letters interact with the analysis that syllabic children, who still do not phonetize the writing, make of the word oral segments, allowing them to achieve a written production where the oral sounds start to be represented by conventional

letters. On the contrary, we expect that pre-syllabic children do not achieve this conceptual level.

Of the 38 children who participated, 23 were syllabic and 15 pre-syllabic. We asked them to write a set of words where the initial sound of each one of them coincides with the one of the name of a letter known by the child, as well as a set of control words.

Overall, findings suggest that, in contrast with pre-syllabic children, the introduction of facilitating words of an analysis of the correspondences between oral and writing, prompt the syllabic children to phonetize this initial sound.

Key words: Written language, letters' name, conceptual levels.